

## AZ ANGOL ÉS A MAGYAR ÁLTALÁNOSAN KÉPZŐ ISKOLA ÖSSZE- HASONLÍTÁSÁRÓL

Dely Ildikó  
V. angol-német

"Az általános iskola célja, hogy megalapozza a kommunista ember személyiségének kialakítását. Ennek érdekében:

- nyújtson minden tanulónak egységes, korszerű alapműveltséget;
- egész oktató-nevelő munkájával céltudatosan fejlessze bennük a kommunista emberre jellemző erkölcsi tulajdonságokat;
- neveljen úgy, hogy a tanulók szeressék szocialista hazánkat és más országok népeit, becsüljék a munkát és a dolgozó embert, vegyenek részt társadalmunk célkitűzéseinek megvalósításában;
- tegye képessé őket arra, hogy hazánknak és a jövő társadalmának mindenoldaluan fejlett, öntudatos dolgozóivá és védelmezőivé válhassanak". /Tanterv és Utasítás, 1970.

4. o./

Rendkívül izgalmas lenne a hazánkban folyó kötelező alapfoku képzés célját, rendszerét, formáját egybevetni egy fejlett kapitalista országgal, jelen esetben Angliáéval. A feladat azonban olyan széleskörű ismereteket, hosszas tapasztalatszerzés eredményeit kívinná meg, amelyekre e sokkal szerényebb igényű munkában nem vállalkozhatunk.

A teljességről így sajnos le kell mondanunk. A célt jóval kisebbre kell méreteznünk: az alapfoku oktatást csak bizonyos szempontból vizsgáljuk. Választásunk több indok alapján a tizéves tanulókra esett. /Ez az a kor nálunk, amikor a gyerekek az általános iskola alsó négy osztályát elhagyva az ötödik osztály minőségileg új, magasabb szintű követelményével kerülnek szembe. Az első négy osztály feladata, hogy az itt szervezett, a tudományágak szerint csoportosított ismeretanyag befogadására előkészítse a gyerekeket. Tehát feltételezhetően folyamatosan, értelemesen olvasnak, és az írás sem okoz különösebb problémát. Jártasak a fogalmazásban, és gondolataikat többé-kevésbé szabatosan ki is tudják fejezni. E szempontokra különösen az angol gyerekek miatt kellett figyelniük. Náluk a tizéves kor nem jelent új lépcsőt az oktatásban./

Vizsgálni kívántuk tehát a tizéves tanulók helyzetét az iskolarendszerben, milyen előzmények után, milyen formában vesznek részt a képzésben Angliában, illetve nálunk, és milyen későbbi lehetőségek állnak előttük - kicsit távolabbra tekintve - az általános iskola elvégzése után.

A következő módszerekkel próbáltuk a kérdést megközelíteni:

1. a rendelkezésünkre álló irodalom alapján,
2. személyes élmény /beszélgetés angol igazgatóval, tanárokkal, gyerekekkel; iskolai megfigyelések/.

3. a tízévesektől szerzett közvetlen információ, kérdőíves vizsgálat formájában.

1. Itt csak az angol irodalomra szeretnénk kitérni, amelynél a korlátozott lehetőségek miatt főként két könyvre támaszkodhatunk.

Az "Education" /Közsoktatás/ egy szociológiai sorozat részeként jelent meg. Az oktatásrendszert tehát főleg szociológiai aspektusból veszi vizsgálat alá. A szerző, Ronald King bevezetőjében elmondja, hogy megpróbálta a jelenlegi helyzetet objektívan, ellentmondásosságában ábrázolni, ahol lehetett, állításait empirikus adatokkal alátámasztani. Valóban úgy érezzük, őszinte hangon beszél, feltárja az angol demokratizmus hátulütőit.

A másik forrásunk a Központi Köznevelési Tanács beszámolója az alsófoku oktatás szinte minden vonatkozásáról, országos felmérések, tapasztalatok, az ebből született javaslatok. Sok problémát okozott az angol szakkifejezések helyes értelmezése. Az esetek többségében többféle magyar interpretációra adnak lehetőséget, vagy egyáltalán nincs magyar megfelelőjük /a két iskolarendszer különbözősége miatt/.

2. Az iskolatípusról, ahol részben az olvasottakat akartam ellenőrizni, részben friss tapasztalatokat gyűjteni, részletesebben majd később lesz szó, egy rövid általános áttekintés után. Két hetet töltöttem el ebben az iskolában Oxford egyik külterületében, 1973-ban. Ez az iskola is része annak az új átalakulási folyamatnak, amit jelenleg az angol iskolarendszerben tapasztalhatunk. Összetételét tekintve 80 %-ban munkásosztálybeliek voltak a tanulók.

Természetesen az egy iskolában szerzett tapasztalatokkal óvatosan kell bánni, nem általánosíthatunk, mint ahogy óvatosan kell bánnunk a kérdőív eredményével. Messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le, de mindenképpen hasznos jelzésekül szolgálnak:

3. Az iskola kiválasztása esetleges volt, egy átlagos angol iskola. Itthon egy átlag magyar iskola ötödik osztályát vettük /Baján/, és emellé a hódmezővásárhelyi iskolaotthonötödik osztályát. Az utóbbinál különösen kíváncsiak voltunk, miben és hol egyeznek az eredmények, hiszen az iskolaotthon is az egésznapos nevelés elvére épül, akár csak az angol, a hagyományos iskola pedig viszonyítási alappul szolgált:

I. Mielőtt szorosabban vett témákra, az általános iskolára rátérnénk, néhány fogalmat kell tisztáznunk, röviden meg kell ismerkednünk az angol iskolarendszer legsa-játosabb vonásaival:

Anglia történelmi öröksége nem olyan elmaradott iskolarendszer volt mint hazánké. A hagyománynak sokkal nagyobb szerepe van ezért mint a mi esetünkben, s ez nem egyszer korlátja a fejlődésnek. Az oktatás évszázados múltját, általánossá tételét mutatja, hogy a mai felnőttek mindegyike nyolc-kilenc évet töltött iskolában, amit nálunk nem mondhatunk el, hiszen a felszabadulás után nem kis arányu az analfabétizmus, és a ma öregjei között még mindig akad olyan, aki nem tud írni, még többen, akik csak négy elemi végeztek. Mint mindenütt, Angliában is az oktatás kiszéle-

sítése figyelhető meg, jelenleg 7 millió gyermek és 2 millió felnőtt ill. fiatal /1971-es adatok/ részesül állandó oktatásban.

Sokat hangoztatott tény az angol oktatásrendszer bonyolultsága, szinte áttekinthetetlen mivolta, ellentmondásossága. Mi teszi azzá?

Két fő jellemvonását kell kiemelnünk: a már említett hagyományt és a kötetlenséget. Már e két jellemvonás önmagában ellentmondó:

Nézzük az első tényezőt: mi sem vagyunk a hagyomány ellen, a szép és nemes tradíciókat igyekszünk megőrizni, hiszen ez az, ami az újat összeköti a régivel, mely kialakítja a folyamatosságot, a sajátos arculatot. De ez Angliában odáig megy, hogy sokszor az észszerűség rovására őrzik meg. Elsősorban mint nevelési tényező jelentkezik: A hagyomány élteti a "school assembly"-t, a prefektor-rendszert sok tekintetben és az egyenruhát:

"A school assembly" tulajdonképpen az egész iskola összejövetelét jelenti naponta az iskola halljában vagy a tornateremben. /Ahol a helyi körülmények nem teszik lehetővé, csak hetente tartanak./ Rövid találkozó ez, rendszerint reggel a tanítás kezdete előtt kb. 15 perc. Eredetileg vallási jellegű és mint ilyet, az 1944-es Oktatási Törvény írja elő. De van rá mód és példa, hogy nem feltétlenül szükséges szigorú vallásos tartalmat adni a school assembly-nek, és valóban hasznos nevelési eszközként a közösségi

érzés ápolására és erősítésére lehet használni. A legtöbb esetben azonban sztereotíppá, lapos gyakorlattá válik, és semmiféle érzelmi hatást nem gyakorol a gyerekekre, vagy éppen negatív irányban unalmat, közömbösséget vált ki belőlük:

Az egyenruha a régi hagyományokkal rendelkező iskolákban terjedt el. Szimbólikus jelentése, viselője elfogadja, hogy az iskola keretébe tartozik. Ronald King megjegyzi, hogy az egyenruha kényszerítése nem valószínű, hogy az iskola elfogadását is jelenti a tanuló részéről. /Ezt a mi iskoláink körében is tapasztalhattuk. - Jelenleg egyetlen iskolánkban sincs allandóan kötelező egyenruha./

A "prefektorok" - az idősebb felsős diákok /középis-kolákban/ ill. a magatartásuk és tanulmányi eredményük alapján példaképül szolgálnak. Ők részt vesznek az iskola rendszeres fenntartásában, különösen a kisebbek fejlesztésében: különböző kiváltságokat élveznek. Az iskola így akar ösztönözni a jobb eredményekre. Prefektornak lenni minősítést is jelent a későbbi tanulásnál. A prefektor rendszeren azonban olyan kíméletlen hierarchiává fajulhat, főleg public schoolokra jellemző /mágn iskolák/ mint amilyen a "Ha" címu filmben láthatunk:

A koedukáció megvalósításában is erősen érződik a hagyomány. Nézetünk szerint mindenképpen egészséges, ha a két nemet nem különítjük el, hanem már az iskolában az egymással szembeni természetes viselkedésre, kölcsönös tiszteltetésre és egymás megbecsülésére neveljük őket. Igaz, hogy a

serdülő ill. kamaszkorban több probléma adódik, de ennek nem az a megoldása, hogy mereven elválasztjuk őket. Nem arról van szó, mintha ezt a neveléssel foglalkozó szakemberek Angliában nem látnák, és a Központi Köznevelési Tanács nem javasolná és fejtené ki előnyét. Az általános iskolásokban megvalósult már, de az állami középiskoláknak még mintegy a fele a hagyományt őrzi. /A public schoolok rendszerint mereven szétválasztanak/. Sokan azért vannak ellene, mert a kamaszkorban kialakuló diákszerelmi kapcsolatok veszélyeztetethetők pl. a prefectorrendszer eredményességét. A koedukált iskolákból sem sikerült még teljesen felszámolni a régi szellemet. Sok helyen a formális megkülönböztetések egész sorával találkozhatunk: pl. a school assemblyn fiúk egyik, lányok a másik oldalon állnak; testi és vallási nevelés szeparáltan folyik /ahol az előbbi még érthető/; vagy a nemek közti versengés.

A másik fő jellemvonás az a rugalmasság, sokféleség, amiről szintén híres az angol iskolarendszer. Ennek oka mindenekelőtt a központi tanterv hiánya. /Részletesebb elemzésére, előnyeire és veszélyeire később térünk ki/.

Röviden foglaljuk össze, mi az ami mégis meghatározza az oktatás tartalmát, ill. azt befolyásolja:

1. köznevelési törvények, a Köznevelési és Tudományos Osztály beszámolóí, javaslatai, rendeletei, amelyek közül egyedül a törvénynek van mindenki számára kötelező érvénye.

2. ésszerűség - számunkra megdöbbentő, hogy a törvény egyedül csak a vallás oktatását teszi kötelezővé /amelyen résztvenni azonban nem kötelező minden gyermeknek/ egy modern ipari társadalomban, s a többi tantárgy oktatását az ésszerűsége bízta. Bár valószínű a kialakult gyakorlat feleslegessé teszi az alapvető tantárgyak előírását, mert amúgyis tanítják minden iskolában. Eltérések persze adódnak, hogy ezek között milyen fontossági sorrendet állít fel: itt egy-egy iskola körzetének gazdasági struktúrája /foglalkozási lehetőségei/ még külön befolyásolóak lehetnek, egészében azonban a társadalmi igény a döntő.

3. szülők igényei, kívánságai

4. a már említett hagyomány

Ha típus szerint próbálnánk feltérképezni az angol iskolarendszert, két alapvető típust találnánk: a streamed és a nonstreamed iskolákat.

A stream azoknak a csoportoknak a neve, amelyekbe képességük szerint beosztják a tanulókat - ezzel tulajdonképpen már el is árultuk a "streaming" lényegét.

A szelekció az intelligencia hányados /IQ/ alapján történik. A látszólag nagyon demokratikus módszer számos veszélyt rejt magában. A szerencsétlen besorolás, a hátrányos helyzet meghatározza a gyerek egész jövőendő sorsát, míg a felső streambe kerülve pozitív előjellel hat ugyanez az előre-feltételezettség. Minél kisebb korban történik a szelekció, annál erősebb lehet a torzulás. Az IQ nem tekint-



hető stabil mutatónak, és különösen kisebb korban nem feltétlenül függ a képességektől, sokkal jobban a környezeti tényezők hatásától. A rossz besorolással a kezdeti különbségek csak nőnek.

A stream az adottságokat tekinti elsődlegesnek és állandónak. A felső stream tanulói kiváltságokat élveznek. Ez egyáltalán nem demokratikus, ha meggondoljuk, milyen elvek alapján alakulnak ki a streamek. A teljesítménynek nincs vagy csak nagyon kis szerepe van, ezért tehát a példaként állított felső stream legfeljebb irigyelhető, de nem elérhető az alsóbbak kiválói számára.

A megítélésnél az IQ mellett határozottan jelentkezik az osztályszempontok /az osztályhelyzet implicite már benne van az IQ-ban is/. Ahogy minden társadalomban a nevelés osztályjellegű, vagyis az uralkodó osztály ideológiáját követi, az angol oktatásban a középosztály érdekei vannak képviselve slősorban. Az osztályszempontok döntenek a határesetekben, amikor valaki két stream közé esik az IQ alapján. Ez szinte kizárólag a középosztálybeli gyerekeknek kedvező, akiket ilyen esetekben felfelé, míg a munkásosztálybelieket lefelé irányítanak, "így noha az intelligencia a hányados alapján arányosan több középosztálybelit várunk a felső streamekbe, mégis túl magas a számuk az ugyanolyan IQ-val rendelkező munkásbeliééhez képest". /Ronald King 1971. 13.o./. A streaming rendszer így válik legkedvezőbbé a középosztálybelieknek, akik a felső streamekbe jutván nagyobb fejlődési lehetőséget kapnak a magasabb színvonalu oktatás folytán, míg ugyanakkor a munkásosztálybeli az alsó

streambe kerülve egy alacsonyabb szinthez fog "hozzáidomulni", és nem tud képeségeinek megfelelően fejlődni.

A legnagyobb hiba a streamingben, hogy merev, nincs mód az egyes szintek közötti mozgásra, azaz csak elenyésző néhány százalék évente. "A streaming az önmagát beteljesítő jóslat, amely úgy orientálja a tanulót, hogy a kezdetben esetleg hibás besorolás a végén valóság lesz /a tanulók felzárkóznak ill. az alacsonyabb szintre süllyednek/" /Ronald King 1971. 14.o./

Sokan érvelnek a streaming ellen, különösen a 11 éves korban történő vizsga /11 +/ eltörlését követelik, amely a legelterjedtebb, s amely eldönti a gyerek további sorsát, azaz, hogy milyen iskolatípusba kerül. Miután a grammar school /kb. gimnázium/ szinte az egyetlen, amely lehetőséget nyújt a továbbtanulásra, nagyon veszélyes ez a besorolás. Az 11+ eltörlése esetén valószínűleg hosszabb periódust vesznek figyelembe a döntésnél, esetleg éveket.

Az egyes középiskola-típusok között a mozgás igen kicsi.

Egyre több azoknak az iskoláknak a száma, amelyek elvetik a streaming módszerét és helyette a differentiált oktatást vezetik be. Ezekben az iskolákban a verseny szelleme uralkodik, az adottságok szerepét nem túlozzák el, sokkal nagyobb hangsúly van az egyes gyerekeken, az egyéni érdeklődésen, szabadabb választási, széles belső mozgási lehetőség áll előttük. Az ilyen iskolák sokkal "nyitottabbak" környe-

zetükkel, elsősorban a szülőkkel való kapcsolatukban.

Hogy egy iskola mennyire skatulyázza be tanulóit, az elsősorban attól függ, miként vélekedik a tanulás és megértés képességéről. Az, amelyik ezeket állandónak vagy csak nagyon kevésbé változónak tekint, merev skatulyarendszert épít ki, míg az iskola, amely e kétképességet, mint különböző hatások eredményét fogja fel, - amely tehát befolyásolható és változtatható - sokkal differenciáltabb lesz. A két típus, mint tiszta típus került szóba, a valóságban azonban a kettő valamilyen arányú keveredésével találkozunk. Az arányok eltolódása határozza meg az iskola típusát.

A streaming kevésbé jellemző az alsófoku állami iskolákban /első szakaszában alig, a másodikban is inkább osztályokon belül és nem iskolán belül találjuk meg/, ahonnan az oktatás demokratikusabbá tételére, az egyenlő esélyekért, a harc általában kiindul. Jelenleg is az alsófoku oktatás rendszerének átszervezését figyelhetjük meg.

Az általános iskola rendszerében eddig a következő "szintek" voltak: 5-7 éves - infant school; 8-11 éves - junior.

Sok vita volt arról, hány éves korban hagyják el a gyerekek az általános iskolát. Főleg az 11+ ellenzői érveltek az általános iskolás kor meghosszabbítása mellett.

Az új rendszerben a nevek is megváltoztak: 5-8 éves korig - first school /első iskola/; 9-12 évesig middle school /kö-

zép iskola - nem egyenlő azzal, amit mi hívunk középiskolának, kb. az általános iskola felső tagozatának mondhatnánk/. Azok a gyerekek, akik már ebben az új átszervezett iskolában tanulnak, nem tesznek vizsgát az iskola elhagyásakor, hanem automatikusan mehet-nek tovább az erre épülő Comprehensive Secondary Schoolba, amely a differenciált oktatás szellemében működik.

Jelenleg mind a régi mind az új rendszert megtalálhatjuk.

"Minden olyan próbálkozás, amely előre meghatározza az oktatás tartalmát és módját - tehát egy bizonyos mintát próbál adni - és azt mindenki számára kötelezővé teszi, eleve bukásra van ítélve" /Központi Köznevelési Tanács 1970. 198.o./ mondja a Központi Köznevelési Tanács az általános iskolai oktatással foglalkozó felmérésében.

A szabad tantervben az a nézet fejeződik ki, hogy a gyerekek annyira különböznek érdeklődésben, képességekben, tanulási ütemben, annyira mások a helyi viszonyok, igények, is, hogy központilag nem dolgozhatunk ki minden gyerek számára kötelező tantervet. Ami a módszereket illeti, minden tanár csak úgy tudja képességei legjavát nyújtani, ha tevékenységében nem szorítja mutatók közé, ha nem határozzák meg, mikor mit csináljon. Ezzel persze jelentősen megnövelték az egyes iskolák, tanárok felelősségét. Az iskola eredményessége sokkal nagyobb mértékben függ az iskola vezetésétől, pedagógusgárdájától, mint nálunk. /Az igazgató egy iskolán belül meghatározhatja a tantervet, de rendszerint meglehe-

tősen szabad kezét ad a tanároknak/.

Tény, hogy a megnövekedett önállóságnak vannak előnyei, a felmerülő problémákra rugalmasabban tudnak reagálni, a technikában, tudományban, gyakorlati életben beállt változásokat gyorsabban tudják követni. Nem kell arra várniuk, amíg az új, korszerűbb tanterv elkészül, és az átdolgozott tankönyvek megjelennek. Nincsenek kötve egy bizonyos tankönyvhöz, hanem saját belátásuk szerint szinte korlátlanul válogathatnak. Természetesen vannak tájékoztató kiadványok, javaslatok, pedagógusok tapasztalatai egyes könyvekkel kapcsolatban, ami segíti a választást, a döntés joga azonban a tanáré marad. És itt van ennek a szabadságnak a veszélye is.

Ma, amikor jól tudott milyen információöszönben élünk, amikor az egyik legfőbb probléma az ismeretanyagban helyesen szelektálni, kiválasztani mi az, amire tényleg szükség van mint bázisismeretre, nem lenne szabad ezt a feladatot az egyes tanárookra hagyni. Jogosan vetődik fel a kérdés: képes-e arra minden tanár, hogy az oktatási folyamat megszervezésének igen felelős munkáját tudományos igényességgel elvégezze, hogy az egész oktatási folyamatot áttekintve a gyerek fejlődési fokainak megfelelően szelektáljon az ismeretanyagban, és kiválassza, mi a legalkalmasabb egy adott korban, és ez hogyan illeszkedik majdan egy összképbe? Tudjuk, hogy vannak ilyen tanárok, és aki Angliában járt, személyesen is tapasztalhatta, de a kérdés az: mi van, ha a tanár nem képes erre a feladatra?

A tanuló teljesen a tanár belátásának függvénye. Még nálunk is, nagyon jól tudjuk, milyen különbség van egyes iskolák színvonala, tanulóinak tudásszintje között /azonos osztályzat esetén is/, pedig a megtanulandó anyag mindenki számára ugyanaz.

A tantervi szabadság óriási hézagokat eredményezhet, és a szerencsétől függ a gyerek iskolai előmenetele /főleg az általános iskolában/. A probléma igazán akkor mutatkozik meg, ha valamilyen oknál fogva az egyik iskolából a másikba kerül a gyerek /pl. elköltöznak/. Sokszor még szervezetileg sem egyezik az iskola /egyik oka is annak, hogy jelenleg az alsófoku oktatást egységesen 12 éves korig akarják kiterjeszteni/. Kétségeimre az egyik tanár azt válaszolta: nem tényeket, nem egy bizonyos ismeretanyagot tanítunk, hanem azt, hogyan közelítsék meg a problémákat. Bizonyos készségeket alakítunk ki bennük. Elsősorban gondolkodni tanítjuk őket és alkotó kirtikára.

Ezzel el is érkeztünk az alapfoku oktatás céljához.

Miután nincs központi tanterv, a cél is kevésbé körvonalazott. A Központi Köznevelési Tanács felmérésében meg is jegyzi, megdöbbentő, hogy azok az igazgatók, akik egyébként igen jó eredményeket érnek el iskolájukban, milyen kevésbé képesek céljaikat világosan és meggyőzően megfogalmazni. Mi elsődlegesnek tartjuk, hogy pedagógusainkban tudatosan éljen az az embereszmény, amelyre törekedniük kell, amelyet tudatos neveléssel tanítványaikban kialakítani igyekeznek. De nem elég, hogy csak a távoli célt lássák maguk

előtt, hanem a konkrét követelményeket, feladatokat kell meghatározni, "melyek a tanulók átlagos fejlettségi szintjén optimálisan megvalósíthatók". /Nevelési Terv 1963. 4.o./.

A központi tanterv hiányáról, a felmerülő veszélyről már szóltunk.

Összegezve elmondhatjuk: a kevéssé tudatosított cél, a részletfeladatok kidolgozatlansága azt mutatja, hogy az általános iskola sokkal inkább a pedagógusok ösztönére épít, eredményessége sokkal nagyobb százalékban esetleges.

Az első, ami szembetűnik, nem célja az egységes alapműveltség nyújtása. A megfogalmazás nagyon óvatos, a minimális követelményeket sorolja fel. Mivel nem céljuk egy egységes műveltség kialakítása, nem szabnak meg általános követelményeket. A fő súlyt az egyénre helyezik. /Azt azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy Angliában az alapfoku képzés általában 11 éves korig terjed. A jelenlegi reform ugyan 12-re, esetleg 13-ra emeli, de ez még nem általános. Nálunk 14 éves korban hagyják el a gyerekek az általános iskolát, s bár ma már egyre kevesebben, de vannak, akik ezzel a rendszeres tanulást befejezik. Az alapműveltség megszerzésének fontossága tehát fokozottabb mértékben kerül előtérbe. - Elég sok vita adódott már abból, hogy a középiskolákban tulajdonképpen, bár kibővitve és magasabb szinten, de megismételjük az általános iskolában tanultakat. - Angliában senki sincs, aki 11 éves korban befejezné iskolai tanulmányait.

Mi az, ami bizonyos mértékig mégis mint elérendő köve-

telmény áll a pedagógusok előtt? Az, hogy 11 éves korukban, mielőtt középiskolába /secondary school/ mennek a gyerekek, vizsgát kell tenniük/.

"Az iskola tudatosan szervezze meg a helyes környezetet a tanulók számára, engedje, hogy azok legyenek amik, hogy azon az úton és olyan ütemben fejlődjenek, ami az egyén számára legmegfelelőbb. Törekedjen egyenlő lehetőségeket nyújtani, és a hátrányos helyzetűeket segíteni. Az iskola külön súlyt fektet a személyes felfedezésre, a közvetlen élményre, és az alkotó munkára való lehetőségekre. Hangsúlyozza, hogy az ismeretek nem válnak külön, hanem komplex módon jelentkeznek, a munka és játék nem ellentét, hanem egymást kiegészítő fogalmak. Csakis az ilyen légkörben felnevelt gyerektől remélhetjük, hogy kiegyensúlyozott, érett felnőtté válik, aki képes abban a társadalomban élni, annak javára munkálkodni, azt bírálóan szemlélni, amelynek része". /Központi Köznevelési Tanács 1970. 187-188. oldal/.

Ebből mindjárt az oktatásban érvényesülő legfontosabb alapelveket is láthatjuk:

- egyéni érdeklődés
- sohasem kényszeríteni a gyereket, hanem felkelteni érdeklődését

Módszereiben: a játékoság és a felfedezés a vezető.

A játék a gyerek tanulásának kulcsa, személyiségének éltető eleme, s egyben legfontosabb kifejező eszköze - vallják az angolok. Az érzelmeket, konfliktusokat "kijátsszák"



magukból - játékokban vezetik le. A gyerek természeténél fogva érdeklődik minden iránt, ami környezetében van, ami még ismeretlen számára. Ezt kell kiaknázni. Olyan környezetet kell teremteni az iskolában, amellyel képességeit leginkább kibontakoztathatjuk. A pedagógus feladata, hogy részt vegyen a gyerekek játékában, irányítsa azt. "Játszva" formálja gondolkodásukat, alakítsa ki ill. pontosítsa fogalmaikat a dolgokról. A környezeten és a tevékenységen keresztül erősítse bennük a tudásvágyat.

"A tananyagra - mondja a Központi Köznevelési Tanács - mint tevékenységek, tapasztalatok, élmények összességére gondoljon, sokkal inkább mintsem ismeretanyagra, amit el kell sajátítani, adatokra, amit el kell raktározni". /Központi Köznevelési Tanács 1970. 194-195. o./. Olyan elvek ezek, amelyekben számunkra is sok a megszívlelendő. Törekvésünk éppen az, hogy oktatásunkat kevésbé merevvé tegyük, hogy a gyerek az oktatási folyamatban mind tevékenyebben vegyen részt. Az itt felmerülő probléma, amit több tanár a beszélgetések során kifejtett: az önállóságban, a szabad választásban mennyire lehet magára hagyni a gyereket. Mikor és hol kell utasítani, ami annál nehezebb, mert nemcsak életkortól függően változik ennek mértéke, hanem gyerekenként is.

Vizsgáljuk meg, hogyan épül fel az órarend és a tananyag!

"A gyerekek figyelmének fenntartása személyiségtől,

kortól és körülményektől függően változik, és elhibázott lenne megszakitani, amikor az intenzív, vagy kényszeríteni, amikor már lankad. A tanár tudja leginkább, mikor van szükség változtatásra, és a pillanat lehet, hogy nem azonos az osztály minden tanulójánál;" /Központi Köznevelési Tanács 1970. 197-198. o./ Erre alapul az általános iskolákban ma használatos időbeosztás. Korábban, amikor még az oktatásra az volt jellemző, hogy főleg tanári közlés alapján ismerték meg a tanulók az anyagot, szükség volt a felszabadultabb időbeosztásra. A délelőtti folyamán mindössze egyszer van mindenki számára hosszabb megszakítás 10<sup>40</sup> - 10<sup>55</sup>, majd az ebéd következik 12-13<sup>20</sup>. A délutáni tanítás alatt szintén egyszer van 10 perc szünet. A tanítás 15<sup>20</sup>kor fejeződik be a kisebbeknek, 15<sup>40</sup>kor a nagyobbaknak. Ez a beosztás nem jelenti azt, hogy a szünetek közötti időben egy bizonyos óra folyik, hanem azon belül részben szabadon, részben tanári belátás alapján váltják a különböző tevékenységi formák egymást. Órarendet készítenek, de az nem olyan pontosan meghatározott, nem annyira kötött, ha a tanár szükségét látja, bármikor változtathat rajta. A tananyag beosztása szorosan kapcsolódik ehhez. Amit mi egyre inkább hangoztatunk és megvalósítani törekszünk, a tantárgycsoportos oktatás, a tananyag integritása jellemzi az általános iskolákat.

Csak kevésbé körvonalazott tárgyakat találunk végig az általános iskola folyamán. A 9-12 évesek órarendje kb. a következőkben foglalható össze: -nyelv, természettudomány, matematika, környezetismeret, művészetek, testnevelés, project /kb. alkotómunka/.

A kémia, fizika, biológia mint természettudomány tanítását nálunk Marx György professzor fejtette ki, és egyre inkább bebizonyosodik, helyes természettudományos világképet, szemléletet csak komplex tanításuk útján érhetünk el.

A kiindulás mindig a gyerek közvetlen környezete, mindennapi jelenségek. Kísérletek, megfigyelések útján a gyerekek "rájönnek" a törvényszerűségekre. /Az 5-7 évesek pl. nyugtat neveltek az osztályban/. Kétségtelen a közvetlen élmény előnye, az így szerzett tudás tartóssága, de nem lehet mindent ezen az úton megismerni. Ismét a tanárnak kell eldönteni, mikor szorítkozzon a szóbeli közlésre.

A komplex szemléletet leginkább a project tükrözi. Tulajdonképpen mint a szemlélet megvalósításának egyik eszköze jött létre. A project magába foglalhatja a tananyag minden aspektusát. A főcím mindig széles területet ölel fel, amely alá számtalan téma tartozik, és azokat is különböző szempontból lehet vizsgálni. Egy-egy résszel foglalkozhat az egész osztály, vagy az egyes tanuló. Mindenki olyan témát választ magának, ami legjobban érdekli. A gyerekek egyéni kutatásokat végeznek, utánanéznek, olvasnak a tanteremben található könyvekben. /Általában az oktatásban használt minden segédeszköz a tanteremben van, kérésére bármelyik gyerek megkaphatja./ A kiválasztásban a tanár nyújt segítséget. Tv-műsorokat, vetítéseket néznek meg a témával kapcsolatban, amelyekről elbeszélgetnek, és azután a gyerekek valamilyen módon feldolgozzák azt /vers, rajz, fogalmazás, kitalált történet ... stb. formájában/.

Szólni kell még a gyerekek teljesítményének értékeléséről. Nincs osztályzás, mivel nincs meghatározott átlagkövetelmény sem. A tanár saját maga számára készít feljegyzéseket minden gyerekről, annak előrehaladásáról. Ismernie kell a gyereket, és tudnia kell képességeinek milyen eredmények, milyen ütemi haladás a legmegfelelőbb. /5-7 éveseknél tapasztalhatunk még a tanári elismerés jeleként adott csillagokat, vagy más jutalmakat, de ez a junior korra már megszűnik/.

A szabad és rugalmas tanterv, az egyéni ütem hangsúlyozása következtében az alsófoku oktatásban a bukás ismeretlen. Noha sok gyerek 9-10 éves korában nem tud még elfogadhatóan sem olvasni sem írni, mégis továbbhalad a többiekkel. A túlkorosságnak, a bukásnak számos, a személyiségre nézve káros hatása van és ezt mi is igyekszünk kiküszöbölni, ezt célozza az elsősök és ötödikesek értékelésében - hazánkban - bevezetett új forma is.

Az írás, olvasás különös nehézségeiről még nem szóltunk. Speciális, az angol nyelv nem fonetikus jellegéből, bonyolult helyesírásából eredő probléma, ami szinte állandó kérdése az alapfoku oktatásnak. Ez némiképp talán magyarázza miért említette az igazgató az alapfoku oktatás céljaként.

Mielőtt a kérdőív elemzésére rátérnénk, foglaljuk össze mégegyszer a fő szervezeti vonásokat, most már kissé jobban konkretizálva a tízévesekre:

Az iskolát 5 éves korban kezdik, és az érdekesség az, hogy nemcsak szeptemberben, hanem a második félév kezdetén is be lehet kapcsolódni az oktatásba.

Az általános iskola első szakaszában a játék dominál mindenben, az itt folyó tanítás hasonlatos - bár szélesebb körű -, a mi óvodai nevelő munkánkhoz. /Ismerkedés betűkkel, számokkal, mértékegységekkel, formákkal, a dolgok mindennapi használatával - egy szóval a közvetlen környezettel, a dolgok legszembe-tűnőbb tulajdonságaival/.

A második szakaszban folytatódik, de kissé mélyebbre menve a dolgok megismerésében, körüket is bővitve. A játék már nem kizárólagos, a "kutató munka" jobban előtérbe kerül.

A tízéveseket az új rendszerben a middle school második osztályában találjuk, míg a régiben a junior school utolsó vagy utolsó előtti osztályában. Tananyagukra, időbeosztásukra a már említettek érvényesek.

Az 11+ letétele után a következő lehetőségek állnak előttük:

Secondary Modern School - szakmunkásképző iskola, tanulói főleg a munkásosztályból kerülnek ki. Az egyetemrejutás ebből a típusból csak nagyon esetleges.

Technical School - színvonala, tananyagra, szervezeti felépítése erősen függ a helyi körülményektől /gazdasági, társadalmi összetétel/. Ha körzetében a középsőosztálybeliek vannak túlsúlyban, valószínű, hogy az iskola a grammar school színvonalát közelíti meg, nagyobb hangsúlyt fektet a természettudományra és a matematikára, viszont kisebb a hagyománytiszteltet, és a művészeti tárgyak háttérben lehetnek. Ahol erősen ipari jellegű az iskola körzete, ehhez megfelelő előkészítést adhat.

Comprehensive School - nem szelektáló jellegű. /"Ár beszóltunk róla az új rendszerrel kapcsolatban/. E típussal szemben sok még az előítélet. Tény, hogy eredményük sokszor nem kielégítő, és nem képes megoldani azt a feladatot, amely miatt létrejött: nonselective alapon a grammar school-hoz hasonló műveltséget adni és lehetőséget a továbbtanulásra.

A Grammar School -ról már elmondtuk, hogy a legegyszerűbb ut az egyetemhez, főiskolához, és tanulói főleg a középosztályból kerülnek ki. A 11 éves gyerekek kb. 50 %-a megy ebbe az iskolatípusba.

II. A kérdőíven /magyar nyelvű változatát.

ld. a Függelékben/ a gyerekek iskolai és otthoni életével kapcsolatban próbáltuk információt szerezni, valamint érinteni - ha kis mértékben is és főleg közvetett uton - a szülők és az iskola kapcsolatát. A kérdőíves vizsgálat legnagyobb problémáját az angolok jelentették, akik először hallani sem akartak erről. Majd minden olyan kérdést, amely a gyerekek családi helyzetével, szociális körülményeivel vagy az otthoni neveléssel volt kapcsolatos, törölni kellett.

A gyerekek reagálásait, viszonyulásait a következő területeken vizsgáltuk:

- milyen a kapcsolatuk az iskolához,
- egymáshoz,
- az iskolai tananyaghoz,
- a pedagógiai vezetéshez.

Az első kérdésre adott válasz csak megerősítette, amit mindannyian tudunk, hogy a családok népességét tekintve bizony az angolok mögött vagyunk:

	nincs testvére egy testvére két testvére kettőnél több			
angol	6 %	20 %	46 %	16 %
magyar	25,5 %	40,4 %	25,5 %	8,7 %

A második kérdésnél főleg az iskolaotthonos gyerekek és az angol iskolások válasza érdekelt minket, hiszen a hagyományos iskolában nem nélkülözhetik a gyerekek az otthoni tanulást.

	igen	néha	nem
angol	34 %	28 %	38 %
vásárhelyi	72 %	20 %	8 %
bajai	100 %		

Azt láthatjuk, hogy bár elenyésző mértékben, de néhány, valószínű jobb tanuló esetében, már az iskolaotthon is mentesít az otthoni tanulás alól, és nagyobb százalékban vannak olyanok, akik otthon nem tanulnak rendszeresen. Az angol iskolában jóval magasabb az arány mindkét esetben, amit az egyéni ütemben való előrehaladás is magyaráz: a gyerekek nem kényszerülnek otthoni tanulásra azért, hogy le ne maradjanak, hogy a kijelölt anyagot elvégezzék. Azt persze nem tudhatjuk, hogy az aránylag mégis elég magas "igen" válaszok mit takarnak: jobbak vagy a gyengébbek foglalkoznak otthon valamely iskolai feladattal.

Meg kell jegyeznünk, hogy az iskolaotthonban sem kapnak házi feladatot a gyerekek, hogy válaszaik mégis ilyen mértékben eltérnek az angol gyerekekétől más oka is lehet, a már em-

litetteken kívül: az ötödik osztályban új tanulási módszert kell kialakítaniuk, és ez külön erőfeszítést igényelhet; az otthon vagy a kötetlen foglalkozások alatt /ahol pedagógus-irányítás van/ végzett gyűjtő, rendszerető munkát a gyerekek a tanuláshoz kapcsolják; s végül nem szabad elfelejtenünk, hogy nálunk a bizonyítványért is megy a tanulás.

A harmadik kérdésnél újabb következtetéseket nem vonhatunk le, az eltérések hasonlóak az előzőhöz. Az angoloknál 51 %-ban adtak nemleges választ ill. ezek közül 14 % nem válaszolt a kérdésre. Ez az elmondottakból következhet: 1. ritkán vagy nem tanulnak otthon; 2. ha készítenek házi feladatot, annak nehézségeivel maguk is megbirkózhatnak.

	segítenek	néha	nem
angol	34 %	14 %	52 %
vásárhelyi	60 %	20 %	20 %
bajai	45,5 %	36 %	17,5 %

Nincs számottevő különbség a 4. kérdésre adott válaszokban. Igen csábító lenne arra következtetni, hogy a szülők többsége helyesen látja a nevelésben az otthoni feladatoknak, munkának a fontosságát, csak nem lehet tudni, hogy a gyerekek fogalmai közt mit fejez ki a "rendszeres" szó: azt-e, hogy valahányszor megbízzák valamivel, elvégzik /és ez történhet elég ritkán/; vagy azt, hogy ténylegesen rendszeres, állandó feladataik vannak.

	segítenek rendszeresen	néha	nem
angol	58 %	42 %	
vásárhelyi	60 %	40 %	
bajai	63,6 %	36,4 %	



Érdekesebb eredményt mutatnak az 5-ös / a magyar kérdő-  
 iven 6-os/ kérdésre adott válaszok. Hangsúlyoznunk kell, hogy  
 a válaszokat természetesen nem vehetjük abszolút fokmérőnek,  
 de azért elgondolkasztató, hogy még a magyar gyerekeknél mind-  
 össze egyetlen 1 volt, aki válasza szerint soha nem mesél ott-  
 hon az iskolában történeteikről, addig az angoloknál 6 ilyen  
 gyerek akadt. /4 ill. 12 %/. Szintén szembeűnő, hogy az a.  
b. válaszok aránya az iskolaotthonban és az angol iskolában  
 hasonlít inkább, és tőlük eltér a hagyományos bajai iskola.  
 Itt megint csak feltevésekig mehetünk: azt mondhatjuk, a  
 megkérdezett magyar gyerekek valamilyen módon - rendszeresen  
 vagy ritkábban -, de beszélnek otthon az iskoláról, beszámol-  
 nak eredményeikről. És ez nyilván a szülők igénye.

Az is valószínű, hogy a számok mögött a tanulás iránti  
 igen erős társadalmi igény is ott van, és talán még azt is  
 megkockáztathatjuk, hogy a sokszor ostromozott oktatásközpon-  
 tuság is közrejátszik, - gondolunk itt a jegyekért folyó harc-  
 ra, hiszen tudjuk az iskoláról való mesélés sok esetben e-  
 gyenlő a jegyekről való beszámolókkal. Az angoloknál azért  
 megdöbrentő a 6 kisgyerek válasza, mert az anyák a legtöbb he-  
 lyen otthon vannak /bár nem tudjuk mi a helyzet ezeknél a  
 gyerekeknél/. Annyit viszont mégis elárul, hogy a szülők va-  
 lamivel talán közömbösebbek az iskolában végzett munka iránt -  
 személyesen is ezt tapasztaltam -, aminek okát több ténye-  
 zőben kereshettük. Leginkább az osztályozás hiányában: nincs  
 egy állandó, számokban kifejezett mutatója a gyerek iskolai  
 tevékenységének, és úgy tűnik, részben ez okozza a szülők kö-  
 zömbösségét: de az is lehet, hogy miután minden iskola önálló

meghatározója a tanítási anyagnak, módszereknek, valamint az évek során teljesen új nézetek alakítják át a tanítási folyamatot - mint ahogy arról már beszéltünk -, a szülők sok esetben nem értik mi történik az iskolában, és ezért nem érdeklődnek.

Az iskola is hibás, elhatárolja magát a szülőktől, pl. több tanár azt a nézetet vallja, hogy az iskola tulságosan leveszi a felelősséget a szülők válláról a gyermeknevelésben. A Központi Köznevelési Tanács felhívta már e nézet helytelenségére a figyelmet, és számos javaslattal szolgált. A szülő-iskola kapcsolatában az iskola kezdeményezésének fontosságát hangsúlyozza.

A másik összehasonlításból viszont az tűnik ki, hogy az iskolaotthonos és az angol gyerekek, akik a nap legnagyobb részét az iskolában töltik, mintegy 50 %-ban rendszeresen beszélnek otthon iskolai életükről, míg a bajaiak, akik többnyire csak délelőtt vannak az iskolában, inkább csak alkalmanként mesélnek szüleiknek.

	rendszeresen	néha	soha
angol	40 %	48 %	12 %
vásárhelyi	56 %	44 %	
bajai	23 %	73 %	4 %

A következő nagy kérdéscsoport a gyerekek egymásközötti kapcsolataira vonatkozik. Az angolok elzárkózása miatt a kérdőívet nem lehetett névvel ellátva kitölteni, így a nevek feltüntetésének a magyar kérdőíven sem lett volna ér-

telme, hiszen az összehasonlításról le kellett mondanunk. Szociogram tehát nem készült, de nem is volt célunk egy-egy osztály közösségi szerkezetének vizsgálata. Azt viszont szeretnénk volna, ha a kitöltő neve nem is szerepel, a barátokat ill. a t, akit vagy akiket nem szeretnek név szerint jelöljék meg, így még mindig meg lehetett volna állapítani, van-e olyan tanuló vagy csoport, akit ill. amelyet kizárnak a közösségből. Az angol gyerekek /a nevek helyesírása sokszor valóban igen bonyolult/ sok esetben azonban csak keresztnévet írtak. Mivel 80 gyermek tartozott az egy osztályhoz, és a gyerekek barátaikat nemcsak saját csoportjukból választották az azonosítás lehetetlen volt. Azonban így is érdekes tapasztalatokat szereztünk.

	segítünk	magam tanulok inkább
angol	62 %	38 %
vásárhelyi	32 %	68 %
bajai	23 %	77 %

Szembevetendő az eltérés először a magyar és az angol válaszok közt, majd kisebb, de van eltérés a vásárhelyieké és a bajaiaké között. Mi lehet az oka annak, hogy lényegesen több angol gyermek válaszolta "segítünk egymásnak"?

/Itt meg kell jegyeznünk, hogy a gyerekek általában a szerint válaszoltak a kérdésre, hogy szokta-e egyáltalán segíteni egymásnak vagy nem. Többen írták "néha segítünk" vagy "általában egyedül tanulok, de néha megkérem őket"; "néha segítünk, néha jobb egyedül csinálni"/.

Valószínű "technikai" okok vannak a nagyobb szám mögött. A gyerekek csoportosan ülnek, nincsen szigorú fegyelem, órák alatt, hiszen figyelmüket nem kell mindegyiknek ugyanabban az időben ugyanarra a központi célra összpontosítani. Önállóan dolgoznak, ha megakadnak valahol, és a tanár épp nincs a közelben, megkérdezik egymást. Vannak csoportmunkák, amit közösen vagy esetleg párosan végeznek. A magyar gyerekeknek órák alatt nincs módjuk az egymásközi beszélgetésre, szünetben meg inkább játszani szeretnek. A házi feladat nagy részét szöveges feladatok megtanulása teszi ki, amit sok gyerek csak egyedül tud végezni. Az iskolaotthonban a gyerekek nemcsak a délelőtti, de a délutánt is együtt töltik. Együtt vannak az önálló tanulás ideje alatt, a felmerülő problémákat helyben megbeszélhetik. A hagyományos iskolában a gyerekek csak a tanítás ideje alatt vannak együtt, a felkészülés idején már külön. Nem véletlen, hogy a legtöbb "segítünk" választ napközis gyerekektől kaptuk, kiegészítve azzal, hogy "napköziben". Ez magyarázhatja a két magyar iskola közti különbséget.

Lényeges eltérés nincs a hetes válasznál. Életkori sajátosságaiknak megfelelően a gyerekek legszívesebben együtt játszanak. Annyit talán megjegyezhetünk, hogy míg a magyaroknál 6-an írták, hogy egyedül tanulnak és játszanak, az angoloknál mindössze 1 ilyen volt. Lehet, hogy ennek okát a népesebb családokban kell keresnünk.

	mással játszik	maga játszik
angol	90 %	10 %
vásárhelyi	88 %	12 %
bajai	77 %	23 %

A barátválasztásnál szintén az életkori sajátosságok tükröződnek. Tudjuk, hogy a fiuk és a lányok a harmadik, negyedik és ötödik osztályban általában elkülönülnek, és gyakran tekintik egymást ellenségnek csak azért, mert a másik nemhez tartoznak. Legjobb barátként itt is minden gyerek azonos nemű társakat jelöl, de ahol már szélesebb körről van szó többen írják, hogy mindenkivel szívesen játszanak /25-30 %/. Persze akad itt is, ott is olyan, ahol az ellenségeskedés nyíltan kifejeződik és a "mindenki"-ből kivonják a másik nemet. Nagyon érdekes és meglepő a vásárhelyiek válasza, ahol úgy látszik a nemek nem különülnek el. 63 %-ban ugyanis végegyesen választanak, és bár van kettő, aki a fiukra egységesen adja le ellenszavazatát, de a születésnap társaságba már beválaszt belőlük egyet. Ugy tűnik tehát, hogy az iskolaotthonban az egész napos együttlét, szervezett játékok és közös foglalkozások /számuk természetesen jóval nagyobb itt mint a hagyományos iskolában/ feloldják a két nem szembenállását, ha teljesen nem is szüntetik meg.

Az angoloknál nem tapasztaljuk ugyanezt, de náluk a szabadidőben nincs szervezett tevékenység.

	mindenkivel játszik	a másik nemet kizárja
angol	24 %	3 /6 %/
vásárhelyi	36 %	2 /8 %/
bajai	30 %	1 /4 %/

A legtöbb gondot a 10-es kérdés jelentette a gyerekeknek. Van aki névvel, van aki név nélkül, de indokolva válaszolt. El

lehet rajta gondolkozni, vajon melyik értékelhető többre erkölcsileg. - Miért nem ír nevet az egyik: árulkodásnak tartja, vagy nem akar bajt okozni az illetőnek; álszeméremből, vagy alakoskodásból /nyiltan nem meri megnevezni, hátha mégis kiderül, hogy ő írta/? - és ha ír, egyszerű szókimondás, kiméretlen ellenszenv vagy a közösség nevelő hatásaként az egyenes bírálat-e az oka? Nem dönthetjük el, csak ha külön-külön elbeszélgetnénk az ilyen választ adó gyerekekkel. Az angoloknál 8 /16 %/, a bajaiaknál 7 /32 %/ névtelen válasz volt, a vásárhelyieknél viszont egy sem. Az indokokban többségükben valóban antiszociális viselkedésre utaló negatív tulajdonságokat hoznak fel /verekedős, parancsolgat, durva, beképzelt, nagyszáju ... stb./, tehát a bírált személyiségből indul ki, annak negatív jegyeit utasítja el. Egy másik részénél /főleg angolok/ a bíráló a bírálthoz fűződő saját kapcsolatát veszi alapul /"nem figyelnek rám", "azért nem szeretek játszani vele, mert nem hiszem, hogy szeret engem", "csúnyán viselkedik velem"/.

Talán a tudatosabb közösségi nevelés számára könyvelhetjük el a magyar iskolások válaszaiban megnyilvánuló nagyobb objektivitást? Itt megint elsősorban az iskolatothont kell említeni, ahol a válaszok egy kivételével a megnevezett negatív személyiségjegyek voltak.

Ehhez a kérdéscsoporthoz tartozott volna a 12. kérdés /angol 13./. Az angol gyerekek számára az iskolában való ebédeléshez hozzátartozik a játék ebéd után, ugyanis

kb. egy óra szabad idejük marad még a délutáni tanítás megkezdéséig. Ezt az angol kérdésbe bele is fogalmaztuk. A magyar változatban nem emeltük ki, a bajai gyerekeknek furcsa lett volna. Így az angol gyerekek több mint 50 %-ban az iskolai ebédet választották, mert ez számukra a barátaikkal való együttlétet is jelentette.

A napköziotthonos /bajaiak/ gyerekeknél az iskolában való ebédeléshez hozzátartozik a napközi is, amit általában nem szeretnek a gyerekek, hiszen ha készen vannak is a lekével csendben kell maradniuk, hogy a többi ne zavarják. Aki pedig nem napközis, természetesen az otthoni ebédet választja.

Az iskolaotthonos gyerekek számára sokkal természetesebb már az iskolai ebéd /noha csak egy gyerek akadt, aki egyértelműen az iskolát választotta/, ezt mutatják a "mindegy" válaszok.

	iskolában	otthon	mindegy
angol	56 %	44 %	
vásárhelyi	4 %	60 %	36 %
bajai	18 %	82 %	

A 13-15/angol 14-17/ kérdésekkel arról próbáltunk tájékozódni, hogy miként fogják fel a tízévesek az iskolát, mennyire vannak tisztában az iskola elengedhetetlen szerepével későbbi életükben, azaz mennyire érzik az oktatás társadalmi szükségességét /természetesen ők ezt nem így fogalmazzák meg/.

Először csak távolabbról érintettük a problémát az ide vonatkozó első kérdésben: "van-e valami az iskolában tanultak között, ami hasznos lesz számodra iskolán kívül?"/Itt az angol fogalmazás volt a pontosabb, mert itt még nem az egész iskola igenlése vagy tagadása volt a kérdés, hanem hogy egyáltalán lát-e valami hasznosat benne/.

A magyar gyerekek egyértelmű igennel válaszoltak, míg az angoloknál, akik úgy tűnik sokkal inkább a pillanatnyi érzelmeiket követték, és kevésbé megfontolt, kevésbé racionális válaszokat adtak, heten irtak tagadólag. /Hogy valóban ösztönszerű, nem átgondolt válaszokról van szó, azt bizonyítja, hogy többen nem tartanak ki következetesen első állításuk mellett/. Ők sokkal inkább azt mérlegelték, hogy az iskolában tanultakból mit hasznosítanak most mint tízévesek. /pl."számtanra van szükségem, mert ha vásárolni küldenek, nem tudnám összeadni a listát"/.

A tárgyak felsorolásánál az érdeklődés, egy-egy tárgy szeretete van sokszor a válaszok mögött. Ezért írhatnak ilyeneket: "zene, játékok, kézimunka, rajz ... stb". Legtöbbet szerepel a számtan /50 %/, meglepően keveset az írás, olvasás, valószínű ezt természetesnek veszik, és nem gondolnak rá külön/.

A "mit tartasz szükségtelennek" - kérdésnél az összes közismereti tárgy felmerül, készségi tárgy viszont alig, ami megint csak azt igazolja, hogy az egyéni nehézség, érdeklődés a fokmérő. /Itt hozzá kell tennünk, hogy közel 50 %-ban "nincs"-csel válaszolnak, tehát nem utasítanak határo-



zottan el semmit, noha a 15-ös pontban a szükséges dolgokat nagyon megrostálták.

Itt felmerülhet az is, vajon mennyire befolyásolja a gyerekek válogatását a tanároknak adott nagy szabadság, az a tény, hogy egyénileg súlyozzák a tárgyakat és azon belül az anyagot. A magyar gyerekek 72 %-ban nem hoztak fel semmit a 14-es pontban, a többenél kizárólag készségi tárgy szerepel /rajz, ének, játszás/; egész biztos, hogy a közismereti tárgyakkal éppen úgy akad nehézségük, mint az angol gyerekeknek, mégsem az egyéni érzelmeknek adtak hangot. A "rajz, ének" számukra a játékosághoz kötődik, készségfejlesztő, esztétikai érzéküket nevelő szerepük nekik még nem megfogható, nem érzékelhető. /A testnevelést egyik sem hozza fel - ennek fontosságával úgy látszik tisztában vannak/.

Nézzük ezek után, hogyan válaszolnak a 15-ös /angol 17-es/ kérdésre. Ez tükrözi leginkább, hogy iskolánk az életre, társadalmi beilleszkedésre készít fel, és valószínű a következő nevelőmunka eredményeként szorosabb a kapcsolata az élettel, vagy mondjuk inkább úgy, hogy már a tinévesekben is tudatosítani tudja társadalmi feladatát, megláttatja velük a tanulás iránti társadalmi igényt, kifejleszti bennük a tudás iránti vágyat. Egy-két példa a válaszokból: "ha nem járnék iskolába, buta maradnék"; "akarok járni, hogy tanuljak"; "-hogya ckosabb legyek": "ha felnövök nem tudnék semmit dolgozni"; "sok hasznát veszem az életben"; "nem bírok megélni"; "az életben nem állnám meg a helyem"... és hasonló válaszokkal találkozunk.

Az angol gyerekek válaszaik jobban tükrözik, azt az életkori sajátosságot, hogy az iskola iránti érdeklődésüket ottlévő barátaik, az iskolával kapcsolatos kellemes vagy kellemetlen élményeik döntik el /"szeretek a barátaimmal"; "különben unatkoznék"; "sok a pajtásom"; "szeretem az iskolát"; "az iskola jó mulatság"/, vagy ezeknek az ellenkezője /"nem akarok járni, mert ott dolgozunk"; "nem szeretek néhány embert"; "egész nap játszhatnék a kiskutyámmal"/. Érdekes megfigyelni, milyen válaszokat adtak azok, akik érzik a tanulási társadalmi szükségességét. A megfogalmazás a kétfajta szemléletet is tükrözi /"hogymunkát kapjak és több pénzt"; "nem kapnék jó munkát"; "hogym tanuljak számtant, angolt és mást, mert később, ha megpályázok egy állást, néha valamiféle tesztet csinálnak, és ha nem sikerülne, nem kapnám meg a munkát"/. De az ilyen válaszok jóval kisebb arányban szerepelnek mint a magyaroknál. Egyszer már említettük iskolarendszerünk oktatásközpontuságát, mikor azt vizsgáltuk, mi okozhatja, hogy a magyar szülők látszólag jobban érdeklődnek a gyerek iskolai tevékenysége iránt. Azt hiszem, az igazsághoz most is hozzátartozik, hogy a magyar gyerekek egyöntetű pozitív válasza nemcsak az említett pozitívumok következménye, hanem az oktatásközpontuság szelleme is megnyilvánul.

Az iskolai irányítással kapcsolatban az utolsó három kérdést tettük fel. Ebből kettő a fegyelmezés ill. a büntetés problémájára irányul. Általában megállapíthatjuk, hogy a tízévesek érzik a büntetés szükségességét, és néhányan azt is helyesen fogalmazzák meg, hogy mi a büntetés célja /ez

nem volt feladatuk/: "van szükség büntetésre, mert megjavul". Egyébként is már a kisebb gyerekeknél is megfigyelhetjük, ha tisztában vannak bűnösségükkel, jogosnak érzik a büntetést. Ez derül ki az olyan válaszokból, ahol saját rossz tulajdonságukat hozzák fel példának, mikor a büntetés szükségességéről döntenek. Kis számban akadtak olyanok, akik szerint nem szükséges a büntetés, de a büntetésformánál legtöbbször mégis "ajánl" valamilyent. Az ilyen következtetlenségekről már másutt is szóltunk, de megint csak az angol gyerekek kevésbé fejlett értéktételéről tanuskodik az a hét válasz /14 %/, akik minden büntetést teljesen elutasítottak.

A büntetésformáknál azok a formák tükröződnek, amelyeket a tanítók alkalmaznak. Az angoloknál, ahol nincs tiltva a testi fenyegetés, több gyerek írja, de akad olyan is, aki negatív előjellel "Verni nem lenne szabad, bármi más büntetés"; vagy gyakran szerepel a munkával büntetés, ami nevelési hiba.

Mindhárom osztályban egyaránt írják büntetésként a valamilyen kedves tevékenységtől való eltiltást, és egy-egy gyerek azt is megérzi, hogy a büntetés formájának attól kell függnie, hogy mit követtünk el.

A magyar "javaslatokban" uralkodó a hazairás. Itt felvetődik, nem az egyszerűbb megoldást választjuk-e? Az iskolában nem verjük a gyereket, más büntetést sem igen alkalmazunk, hanem egyszerűen áthárítjuk a kellemetlen feladatokat a szülőkre. Valóban erről van-e szó? Azzal, hogy az iskola értesíti a szülőket a gyerek helytelen magatartásáról,

a büntetésnek bizonyos súlyt ad. Az elkövetett hiba már nemcsak az iskola falain belül marad /a gyerek szégyelli, helytelen viselkedésének bizonyítéka ott marad az ellenőrában/, és legtöbbször a szülő nem megy el közömbösen az iskolai közlés fölé. Tehát felfoghatjuk úgy is, hogy az iskola, ha hazair, azt a gyerek nevelése érdekében teszi, a szülő és az iskola kapcsolatának szorosabbá tételére.

Az utolsó kérdésben újra az iskolatípusoknak megfelelően alakult a válasz.

Az angoloknál a "több tanár" nem egyértelműen jelenti a szaktanárokat. Bár már kisebb korban is előfordul, hogy bizonyos foglalkozásokat más-más tanár tart, de az is megtörténik, hogy azonos időben tartózkodik több tanár az osztályban, valamint a tantárgykomplexumok miatt nincs is olyan erős szaktárgyi csoportosítás. Mivel főleg önállóan dolgoznak, ha megakadnak egyenként kapnak kisegítést, a "több tanár" fogalma így sokukban a gyorsabb kisegítést asszociálja. Egy-kettő azonban meglátja már a szakosodás okát is és ennek előnyét /"különböző dolgokat lehet tanulni"; "az egyik ebben, a másik abban jobb"; "különböző dolgokat tudnak"/.

A magyar iskolások kevés kivétellel nem indokolnak válaszaikban. Az iskolaotthonban megszokott dolog a több tanár, így a gyerekek számára nem jelent nehézséget az ötödikben a szaktanári oktatásba való átmenet, míg a bajaiak, ahol erős még az egy tanárhoz való kötődés, zömmel most is azt szeretnék, ha egy tanár tanítaná őket. /Ehhez járul még az osztályfőnök népszerűsége/.

III. Befejezésül foglaljuk össze vizsgálódásunk alapján az angol illetve a magyar kötelező alapfokú oktatás legfőbb jellemző vonásait.

- Hazinkban az oktatás központi tanterv, központi tankönyvek alapján, magasabb szintű, egységes, általános műveltséget akar adni mindenki számára.

- Ezzel szemben az angol az egyénre, az individumra helyezi a hangsúlyt, erős a tehetségápolás, viszont nem törekszik oly mértékben a hátrányos helyzetből adódó lemaradások felszámolására, mint a magyar iskolarendszer.

- Nincs központi tanterv, a képzés szintje esetleges, viszont az iskola nagyobb hatáskörű és így rugalmasabb.

- Nálunk a tanuló nem annyira függvénye a tanár beállításának.

- Szervezetét tekintve az angolnál korábban történik az átmenet a középiskolába, /és mindenki továbbmegy/ ami leszűkíti az általános iskola célját.

- Módszereiben a felkeltett érdeklődés, játékoság dominál, nálunk a kötelező. Oktatásunk még mindig elég formális, ami bizonyos merevséget ad.

- Az angol a gyerekek aktív tevékenységére épít, a tananyagra, mint tevékenységformákra gondol /főleg az első szakaszban sokoldalú a tevékenység/.

- A tananyag szemléletét a komplexitás jellemzi.

- A szülőket kevésbé vonja be az iskolai életbe, sőt hajlamos az elhatárolásra.

## I R O D A L O M

- King Ronald: Education, Longman, London 1971.
- Central Advisory Council for Education: Children and their Primary Schools; Her Majesty Stationery Office, London 1970.
- Nevelési Terv, Tankönyvkiadó, Budapest 1963.
- Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára, Tankönyvkiadó, Budapest 1970.
- Rózsa Éva: A napközitől az egésznapos iskoláig  
/Kísérleteink tapasztalataiból/  
Tanítóképző Intézetek tudományos Közleményei,  
Debrecen  
/Szerk.: Kiss Lajos/ 1969.6.sz. 56-75.p.